

学習者の経験からみた体育科の学習内容に関する一考察 —表現運動（表現・リズムダンス・フォークダンス）を中心に—

Principles for Physical Education Learning Content Based on Students Learning Experience:
Focusing on Expressive Activity such as Expression, Rhythm Dance, and Folk Dance

畑 野 裕 子*・久 山 素 子**

要 旨

本研究は、「表現運動」（「表現」「リズムダンス」「フォークダンス」）に対する理解を深め、小学校体育科における「表現運動」の授業実施の疎外要因として考えられる、「恥ずかしさ」を軽減することを目的とした。対象は、小学校教員を目指す大学生とし、授業の実践結果について検討を試みた。幼稚園・保育所(園)から高等学校までの「表現運動系」に関する学習経験の有無について調査した結果、特に小学校での経験が少ないことが明らかになり、受講生が「表現運動」に対して理解不足であることが推察された。また、「恥ずかしさ」の軽減を図ることを目的とした7回の授業計画及び授業案を作成して実施した結果、授業担当者の参与観察から、受講生の心身の解放を読み取ることができ、「表現運動」の特性を知識のみならず、身体でも理解したのではないかと推察された。そして、授業前と第1回授業後、第7回授業後の「恥ずかしさ得点」の変化を検討した結果、本授業の学習内容は、「恥ずかしさ」を軽減させることが明らかになった。さらに、「恥ずかしさ」についての自由記述回答を分析した結果、「経験」「楽しさ」「達成」等をキーワードとして、授業の組み立てを行っていくことが重要であると考えられた。本研究では、条件の限界はあるものの、「表現運動」に対する理解を深め、「恥ずかしさ」を軽減することに寄与するという一定の結果を見出した。今後は、対象者の学習経験等の属性による影響や、授業指導者の要因等を含めて、対象者を増やして検討を続けたい。

キーワード：表現運動 学習内容 恥ずかしさ

* 神戸親和女子大学 発達教育学部 児童教育学科 教授

** 神戸親和女子大学 発達教育学部 非常勤講師

I. 研究の背景と問題の所在

小学校体育科における「表現運動」は、前回改訂の学習指導要領（文部省、1999）より、「表現（低学年の表現遊びを含む）」、「リズムダンス（低学年のリズム遊びを含む）」、「フォークダンス（日本の民踊を含む）」の3つの内容を指導するものとされている。そして、現行の学習指導要領（文部科学省、2008b）に示されているように、「表現運動」は、すべての学年において、体育のなかで明確に位置づけられている。しかしながら、K市の小学校における「表現運動」の調査では、3つの内容全てにおいて実施が少なく、「表現運動」を小学校で指導する困難さが指摘されている（畑野・久山、2010）。そこでは、特に、3つの内容の1つである「表現」の授業実施を継続するために教員が感じている最も大きな阻害要因は、児童の「恥ずかしさ」であると報告されている（畑野・久山、2010）。これは、教員自身が「表現運動」をすることへの「恥ずかしさ」を感じていることにも繋がるのではないかと推測される。また、「表現」の授業を継続的に実施してきた教員と、実施してこなかった教員の阻害要因に関しては、「自分が表現を理解できていない」という項目にのみ差が有意であった。このことは、教員自身の学習経験が乏しいからであると考えられる。

「表現」の授業実施の少ない現状に対して、安藤ら（1994）は、「現職教員の研修、研究、再教育の機会を提供するプログラムを公的・私的な機関で準備することが必要である。」と述べている。しかし、講習会や研修会等、直接機会を提供することは難しい現状である。そこで、筆者らは、指導資料として教員用DVDを作成し、K市立の全小学校に配付して実施の促進を図ってきた。しかしながら、一定の成果は見られるものの、十分な実施には至っていないようである。さらに、筆者らは、学習者である児童を対象に授業を実施し、質問紙調査を行った。そして、「小学校5・6年生を対象として、導入から設定した『恥ずかしさ』を軽減する授業案（①イメージ課題と②運動課題等を学習内容とした学習指導過程）が、条件の限界はあるものの、『恥かしさ』を軽減することに寄与するという一定の成果を見出した」（畑野・久山、2016）。

一方、松本ら（1992）は、「表現運動指導における課題と方策」において、「指導に取り組むとき障害になること」として、「理解できていない」等、指導者自身に関するものが一番多いが、履修経験が増すことにより減少することを報告している。また、福原ら（1989）は、指導者の学習経験、教職ダンスの学習経験、教職科目としての「教材研究の表現運動」の重要性を示唆している。

以上のことから、今回は、新たな対象者として、小学校教員を目指す教員養成課程の学生について検証したいと考える。具体的には、これらの学生も学習経験が少なく恥ずかしがるのではないかと考え、筆者らの勤務する女子大学において、「理解できていない」「恥ずかしい」という「表現運動」の授業実施の阻害要因を取り除き、かつ、学習指導要領のねらいに沿った授業の実施を試みる。すなわち、「表現運動」に対する理解を深め、「恥ずかしさ」の軽減を図る

ことを目指して、「表現」を中心に、「リズムダンス」「フォークダンス」を含めた学習内容を検討し、実施する。

Ⅱ. 目 的

本研究は、「表現運動」に対する理解を深め、小学校体育科における「表現運動」の授業実施の疎外要因として考えられる、「恥ずかしさ」を軽減することを目的とする。小学校教員を目指す大学生を対象とし、授業の実践結果について検討を試みる。具体的には、幼稚園・保育所（園）から高等学校までの「表現運動系¹⁾」の学習経験を3つの内容（「表現系²⁾」・「リズムダンス系³⁾」・「フォークダンス」）別に調査して明らかにする。また、「恥ずかしさ」の軽減を図ることを目的とした7回の授業計画及び授業案を作成して実施し、授業前及び第1回と第7回の授業後の質問紙調査によって、「恥ずかしさ」が軽減するかどうかを明らかにする。それとともに、自由記述回答を基に、受講生の「恥ずかしさ」の軽減を促す要因を探ることを目的とする。

Ⅲ. 方 法

1. 調査対象者

4年制K女子大学 発達教育学部 児童教育学科：体育Ⅱにおける「表現運動」の受講生
2回生4クラス67名（受講生72名のうち、欠損値の回答を除く有効回答者数）

2. 実施年月日

質問紙調査の実施

学習経験及び授業前の「恥ずかしさ得点」 2016年4月8日、6月3日

第1回授業後の「恥ずかしさ得点」と自由記述 2016年4月15日、5月17日

第7回授業後の「恥ずかしさ得点」と自由記述 2016年4月15日、7月15日

授業実施（1回の授業は90分）

体育Ⅱ全15回の授業のうち、器械運動の7回の授業と15回目の合同授業を除く7回

2016年4月～5月（4月8日、15日、22日、29日、5月6日、20日、17日）

6月～7月（6月3日、10日、17日、24日、7月1日、8日、15日）

3. 実施場所

K女子大学 ダンス室

4. 手続き

4.1. 学習経験及び「恥ずかしさ」に関する質問紙調査の作成

幼稚園・保育所(園)、小学校、中学校、高等学校における、「表現系」「リズムダンス系」「フォークダンス」の学習経験の有無について、質問紙を作成した。そして、「表現運動」をすることへの「恥ずかしさ」について、「恥ずかしさ得点」を7ポイントスケール（数字が大きい方が、「恥ずかしさ得点」が高い）で回答を求めた。また、「恥ずかしさ」に関する具体的な感想も自由記述で回答を求めた。

4.2. 受講生への質問紙調査の実施

幼稚園・保育所(園)、小学校、中学校、高等学校における、「表現系」「リズムダンス系」「フォークダンス」の学習経験の有無、及び授業前の「恥ずかしさ得点」について、第1回の授業のオリエンテーション時に実施し、授業後の「恥ずかしさ得点」とそれに伴う自由記述については、第1回と第7回（実技最終）に行った。学習経験の「表現系」「リズムダンス系」においては、学習指導要領のねらいに沿ったものかどうかを把握するため、自由に踊ったか、振り付けられて踊ったかを明記するよう求めた。

4.3. 授業計画及び授業案の作成

「表現」を中心に、「フォークダンス」「リズムダンス」を含めた7回の授業計画及び授業案を作成した。学習経験が少ないと予想されるので、前報（畑野・久山、2016）同様に、導入を十分行った後、「表現」においては、イメージしやすい身近な題材（イメージ課題）を取り上げて、その特徴をとらえた即興的表現で、「ひと流れの動き」を行うことにした。また、運動課題等からイメージに結び付けて、即興的表現で「ひと流れの動き」を行うことにした。さらに、「リズムダンス」と「表現」では、動きに正解はなく、どんな動きをしても大丈夫であるということを受講生に伝え、解放的な雰囲気作りを心がけた。

4.4. 授業の実施

「恥ずかしさ」を軽減する内容の授業計画（7回）及び授業案を基に、授業を実施した。

4.5. 授業担当者による観察（参与観察）

各授業における受講生の様子を授業担当者である筆者（久山）が観察した。なお、授業担当者は、36年の教職経験があり、小学校において「表現運動」の指導を行い、実践研究を続けている者である。

4.6. 分析

幼稚園・保育所(園)、小学校、中学校、高等学校における、「表現系」「リズムダンス系」「フォークダンス」の学習経験の有無について、項目ごとに集計し、百分率の割合で示して分析を行った。そして、授業前、第1回授業後、第7回授業後における、「恥ずかしさ得点」に関する分析を行った。具体的には、一元配置分散分析と、各測定時（授業前、第1回授業後、第7回授業後）における「恥ずかしさ得点」の変化についての多重比較であった。さらに、「恥ずかしさ」

に関する自由記述回答について、分析を行った。回答は自由記述のため、結果のデータ処理方法については、次のように実施した。まず、学生ごとの記述内容をそのまま個別データとして電子ファイルに記録した。次に、2名の「表現運動」にかかわる教育研究者が合議しながら、個別データについて、回答内容からキーワードを考慮しながら抽出した。

5. 学習内容

学習内容は、前報（畑野・久山、2016）を参考にして、「表現」を中心に、「リズムダンス」、「フォークダンス」を含めたものを設定した。導入は、筆者らが作成したDVD資料（畑野・久山、2010、2011、2012）を基にした。このDVDは、次の題材等を参考にして作成されたものである。それらは、村田（1998）の報告における「新聞紙」の題材、牛山（2007）の報告における「シグナルタクシー」の題材等、心と体をほぐして、いつの間にか「表現」になるような題材である。また、山下（2009）、猪鼻（2009）のイメージを共有しやすく動きやすい身近な題材（イメージ課題）を取り上げ、実践することにした。そして、松本（1985）の運動課題や群の課題から入り、イメージにつなげていく題材も取り上げた。運動課題等は、動きから入るので動き方が分かり、運動量が多くダイナミックな動きのため、「恥ずかしさ」を感じにくいのではないかと考えたからである。

以下、授業のねらいと学習内容を記す。

5.1. 授業のねらい

幼稚園、小学校での体育の学習内容である表現運動領域を取り上げ、運動指導に必要な技能を身に付けることとその指導法を学ぶ。

「表現運動」を理解し、「表現運動」をすることへの「恥ずかしさ」の軽減を図る。

5.2. 学習内容

具体的な学習内容は、次のとおりである。

第1回 オリエンテーション：授業及び評価についての説明等と注意事項 質問紙調査の実施

リズムダンス：1つの大きな円になって、授業担当者の真似をして踊る（アップテンポの曲）。「みんなでワーハッハッ！」は、決まった動きを中心にペアで向かい合って踊る。

表現の導入：「シグナルチェンジ」（人間関係のくずし）

質問紙調査の実施

第2回 リズムダンス：受講生が一人ずつ円の中心に出て即興で動き、他の受講生が真似して踊る。「みんなでワーハッハッ！」は、パートナーチェンジをする。

表現の導入：だるまさんがころんだ 体じゃんけん「新聞紙を使って」（身体のかんづし）
「ビリビリダンス」（リズムカルな曲に乗って、新聞紙を破り、それを持って踊ったり、投げ上げたりする。）

- 第3回 リズムダンス：受講生が一人ずつ円の中心に出て即興で動き、他の受講生が真似して踊る。「みんなでワーハッハッ！」は、自由な動きを入れて踊る。
表現の導入：だるまさんがころんだ 猛獣狩り 「ボクシング」(リズムのくずし)
表現：イメージ課題 「クッキング」(ひと流れの動き) 発表する。
- 第4回 フォークダンス：「タタロチカ」
表現の導入：「鏡」
表現：イメージ課題 「風邪ひいた！」(ひと流れの動き) 発表する。
- 第5回 フォークダンス：「マイムマイム」
表現：運動課題「伸びる-縮む」「走る-止まる」(ひと流れの動き) 発表する。
群の課題「集まる-飛び散る」
- 第6回 フォークダンス：「オクラホマミクスー」小学校の教材ではないが、中学校へとつなげるために取り上げる。
表現：運動課題「走る-跳ぶ-転がる」(ひと流れの動き)
- 第7回 リズムダンス：「ロック」「サンバ」のリズムの特徴をとらえ、リズムに乗って踊る。
表現：運動課題「走る-跳ぶ-転がる」(ひと流れの動き) 発表する。
質問紙調査の実施

IV. 結果と考察

1. 授業前に実施した、幼稚園・保育所（園）、小学校、中学校、高等学校における学習経験の有無に関する調査結果

表1は、受講生の、幼稚園・保育所（園）、小学校、中学校、高等学校における学習経験の有無を百分率の割合で示したものである。

受講生の回答の中で、「自由」「振付」または「フォークダンス」「民踊」と明記していないものについては、「分からない」に分類した。また、「自由に踊る」でも「伝承された踊り」でもなく、「リズムダンス」「民踊」のいずれにも該当しない「南中ソーラン」「よさこいソーラン」については、「その他のダンス」として、別のグループに分類した。

小学校での学習経験をみても。「表現」「リズムダンス」は、学習指導要領解説において、「いずれも自由に動きを工夫して楽しむ創造的な学習で進められるのが特徴である。」と記されている。しかしながら、振付けられたものを踊ると誤解されていることが、「リズムダンス」において35.8%あり、特に多いことが分かる。そのうちの多くは、運動会での演技であったことも回答に記されていた。学習指導要領に記されているねらいどおりの実施は、「表現」「リズムダンス」「フォークダンス（民踊を含む）」いずれも、7.5%、7.5%、16.4%（「フォークダンス」4.5%、「民踊」11.9%）と、かなり低いことが分かる。学習したことを忘れていることも考えられるが、その場合は印象に残っていない授業であった可能性がある。1・2年生で必

表1 授業前に実施した幼稚園・保育所(園)、小学校、中学校、高等学校における学習経験の割合(67名)

		幼稚園・ 保育所(園)	小学校	中学校	高等学校	幼・小・中・高 いずれか*
		%	%	%	%	%
表現系	自由	7.5	7.5	44.8	41.8	64.2
	振付	3.0	3.0	3.0	3.0	
	分からない	6.0	4.5	1.5	1.5	
リズム ダンス系	自由	6.0	7.5	16.4	22.4	38.8
	振付	17.9	35.8	11.9	13.4	
	分からない	11.9	3.0	3.0	9.0	
フォーク ダンス	フォークダンス	1.5	4.5	17.9	35.8	46.3
	民謡	1.5	11.9	4.5	0	16.4
	分からない	3.0	1.5	1.5	7.5	
ソーラン系	南中	0	17.9	22.4	4.5	
	よさこい	3.0	20.9	10.4	0	
	その他	0	0	1.5	0	

*学習指導要領のねらいにそった学習経験について、幼稚園・保育所(園)から高等学校までの重複回答をまとめたものである。

修(内容においては選択)の中学校や、選択の高等学校での実施の割合よりかなり低い。すなわち、小学校での「表現運動」の授業実施は、振付けられたものやソーラン系によるものが多く、本来の意味での学習経験が少ないと推測される。幼稚園・保育所(園)から高等学校までのいずれかでの学習経験も十分とは思われず、本受講生は、「表現運動」についての理解が十分ではないと考えられる。

2. 授業における受講生の様子

授業担当者である筆者が観察した受講生の様子については、次のようであった。

第1回 オリエンテーションで7回の授業内容について説明をしている時は、受講生達の表情は固く緊張した雰囲気であった。しかし、リズムカルな曲が鳴り指導者がリズムに乗って大きく動くと、一気に雰囲気が明るくなり笑顔が溢れた。また、「みんなでワーハッハッ！」においても、ペアで向かい合って目と目を合わせ、笑顔で弾んで踊っていた。シグナルチェンジの学習時も自ら動きやポーズを考え、いろいろなかわりをしながらグループで楽しむ様子が見られた。

第2回 「みんなでワーハッハッ！」のダンスにおいてパートナーチェンジを加えると、今まであまり話さなかった受講生同士のコミュニケーションが図られ、親しが増したという感想が多く得られた。また、新聞紙1枚でいろいろな動きづくりができることが分かり、楽しそうに取り組んでいた。新聞紙の真似をして動く時には、体全部を使い、なりきって動いていることが表情からも読み取れた。

第3回 猛獣狩りで、より一層動きが大きくなり、だれとでもペアやグループを作れるようになった。「ボクシング」では、リズムの変化を自分たちで作り出して楽しんだ。イメージ課題の「クッキング」では、30秒という曲の中で動きづくりをした。カレーライス作りをイメージし、それぞれのグループで踊った後、パスタ、パンケーキ、流しそうめん、ピザ、ラーメン、焼肉、オムライス、にぎり寿司等、自分たちがイメージしたものの動きをつくり、1グループずつ発表した。グループで相談し、動きづくりをしている時が楽しそうであった。

第4回 「フォークダンス」を学習することが初めてとなる受講生もいた。簡単な動きの繰り返しである小学校低学年向けの「タタロチカ」であったが、笑顔で踊っていた。イメージ課題の「風邪ひいた!」では、頭痛、鼻水、くしゃみ等、1人で動く時には少し戸惑いも見られた。しかし、グループで動きづくりや発表をする時には、意見を出し合い楽しんで取り組んでいる様子がうかがえた。

第5回 「フォークダンス」の「マイムマイム」は、踊った経験がある受講生もいたが、踊りや言葉の意味を知らなかった。運動課題「走る-止まる」からイメージに結び付け、「ひと流れの動き」にまとめて発表した。動きづくりがなかなか進まないグループもあったが、時間を十分にとることで意見もまとまり、楽しそうに動きづくりをする様子が見られた。受講生がグループで選んだイメージは、とり、ウイルス、ぶりっ子、マツコ、回転寿司、相撲、洗濯物の靴下、五郎丸等であった。

第6回 「フォークダンス」の「オクラホマミクス」は、中学校へとつなげるために取り上げたが、経験のない受講生や間違っていて覚えている受講生もあり、由来や動き等を確認した。パートナーチェンジを喜んで行っていた。運動課題「走る-跳ぶ-転がる」からイメージに結び付け、「ひと流れの動き」にして1グループずつ発表した。発表時は少し緊張した様子であったが、動きづくりもスムーズに進み、意欲的に取り組む様子が見られた。受講生がグループで選んだイメージは、ストリートファイター、泥棒と警察、天気、タンポポ、ポップコーン、花火、やまない雨はない等であった。

第7回 「リズムダンス」における「ロック」と「サンバ」の違いをリズムの特徴から捉え、リズムに乗って踊ることができていた。前回の運動課題「走る-跳ぶ-転がる」からイメージに結び付けた「ひと流れの動き」に工夫を加え、1グループずつ発表した。グループでより良いものにしようとする姿が見られ、発表にも慣れてきた様子であった。発表後の表情からは、達成感が伝わってきた。

3. 授業前、第1回授業後、第7回授業後の質問紙調査における回答の分析結果

3.1. 授業前、第1回授業後、第7回授業後における「恥ずかしさ得点」の分析結果

「恥ずかしさ得点」の大小関係を、各測定時において検討した。それら平均値と標準偏差に

については、図1に示した。これら「恥ずかしさ得点」に関して、一元配置分散分析（対応あり）を行った。その結果については、表2-1に示した。各測定時（授業前、第1回授業後、第7回授業後）における「恥ずかしさ得点」に関する分散分析の結果、測定時に関しては、 $F(2, 66) = 238.23$ 、 $p < .001$ で、差は有意であった。さらに、各測定時（授業前、第1回授業後、第7回授業後）における「恥ずかしさ得点」の変化についてみると、表2-2に示したように、「授業前と第1回授業後」、「授業前と第7回授業後」、そして「第1回授業後と第7回授業後」はそれぞれ1%の有意水準で効果が認められた（Bonferroni 多重比較）。

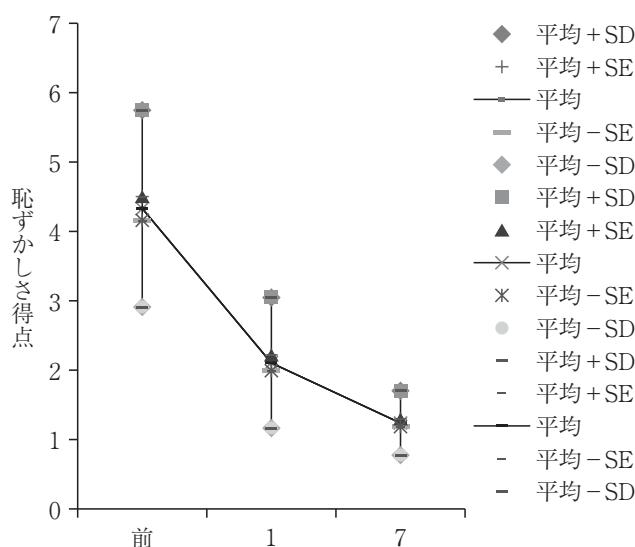


図1 各測定時における「恥ずかしさ得点」の平均値と標準偏差

表2-1 各測定時における「恥ずかしさ得点」に関する分散分析の結果

因子		平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	判定
被験者内要因	測定時	340.3682	2	170.1841	238.2254	0.0000	**
	誤差 (測定時)	94.2985	132	0.7144			
被験者間要因	(誤差)	110.9254	66	1.6807			
全体		545.5920	200				

**：1%有意

表2-2 各測定時における「恥ずかしさ得点」に関する多重比較の結果

水準1	水準2	平均1	平均2	差	標準誤差	統計量	P 値	判定
授業前	第1回授業後	4.3284	2.1045	2.2239	0.1460	15.2289	0.0000	**
授業前	第7回授業後	4.3284	1.2388	3.0896	0.1460	21.1569	0.0000	**
第1回授業後	第7回授業後	2.1045	1.2388	0.8657	0.1460	5.9280	0.0000	**

**：1%有意

3.2. 第1回授業後、第7回授業後における、「恥ずかしさ」に関する自由記述回答の分析結果

第1回授業後の「恥ずかしさ」に関する自由記述回答において、受講者から得られた個別デー

タの総数は、318個であった。そこから抽出されたキーワード総数は、51個であった。さらに、それぞれのキーワードで類似性の高い個別データをタグ付したところ、24個に集約された。最後にタグごとにグループ分けした個別データを吟味し、内容的に集約して、カテゴリーとして整理・分類を試みた。内容別に12個のカテゴリーに分類可能であった。その際、個別データのキーワード数が1、または、類似性の高い個別データをタグ付けした際の総数3以下となる個別データについては割愛した。表3-1は、分類して得られたカテゴリーとそのタグの内訳について、記載された頻度の上位より、百分率の割合で示したものである。

12個のカテゴリーを上位の順からみると、「活動の質」15.1%、「恥ずかしさの比較」

表3-1 第1回授業後の「恥ずかしさ」に関する自由記述回答のカテゴリーとタグごとの割合

カテゴリー名	タグ名	%
活動の質		15.1
	のって	6.9
	動く	6.0
	音楽	2.2
恥ずかしさの比較		14.8
	最初は	5.3
	していくうちに	4.7
	なくなった	3.5
恥ずかしさの程度	減った	1.3
		11.0
	全く	4.4
	少し	3.5
	消えた	1.9
楽しく	まだ	1.3
		10.7
	楽しく	8.5
みんな	明るく	2.2
		9.4
		9.4
表現の質		6.6
	大きく	2.8
	いろいろな	2.5
	思いっきり	1.3
表現		6.3
	表現	3.5
	体	2.8
達成（できた）		4.4
一緒		2.2
経験		2.2
友達		1.3
意欲（したい）		1.3

表3-2 第7回授業後の「恥ずかしさ」に関する自由記述回答のカテゴリーとタグごとの割合

カテゴリー名	タグ名	%
恥ずかしさの比較		16.4
	初回との比較	5.9
	なくなった	5.9
	最後	2.7
	減小	1.8
恥ずかしさの程度		12.8
	全く	6.8
	少し	3.7
	ほとんど	2.3
達成（できた）		12.3
活動の質		6.8
	動き	2.7
	堂々と	2.3
	全力	1.8
みんな		5.5
発表		5.5
楽しさ		5.0
表現		5.0
経験		5.0
表現の質		5.0
	なりきる	2.7
	大きく	2.3
脚光		5.0
	みんなの前	3.2
	見てほしい	1.8
イメージ		3.7
自己評価		3.7
グループ		2.3

14.8%、「恥ずかしさの程度」11.8%、「楽しく」10.7%、「みんな」9.4%、「表現の質」6.6%、「表現」6.3%、「達成（できた）」4.4%、「一緒」2.2%、「経験」2.2%、「友達」1.3%、「意欲（したい）」1.3%であった。さらに、各カテゴリーの内容にどのような関係がみられるのか、これら抽出されたカテゴリーのグループ化を試みた。その結果、図2-1に示したように、「みんな」「友達」「一緒」のカテゴリーは、「社会的行動」の内容としてグループ化した。次に、「活動の質」「表現の質」のカテゴリーは、「質」の小グループとした。それと同時に「表現」「意欲（したい）」を含めて、大きく「学習活動」の内容としてグループ化し、図2-2に示した。また、「達成（できた）」のカテゴリーを「学習成果」の内容として、図2-3に示した。そして、「恥ずかしさの比較」「恥ずかしさの程度」のカテゴリーを「恥ずかしさ」の小グループとし、「楽しく」と「経験」を含めた「心理的要因」の変化にかかわる内容と判断してグループ化し、図2-4に示した。

第7回授業後の「恥ずかしさ」に関する自由記述回答において、受講者から得られた個別データの総数は、219個であった。そこから抽出されたキーワード総数は、37個であった。さらに、それぞれのキーワードで類似性の高い個別データをタグ付したところ、23個に集約された。最後にタグごとにグループ分けした個別データを吟味し、内容的に集約して、カテゴリーとして整理・分類を試みた。内容別に14個のカテゴリーに分類可能であった。その際、第1回授業後の「恥ずかしさ」に関する自由記述回答同様、個別データのキーワード数が1、または、類似

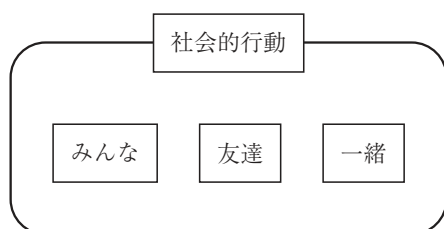


図2-1 社会的行動(第1回授業後)

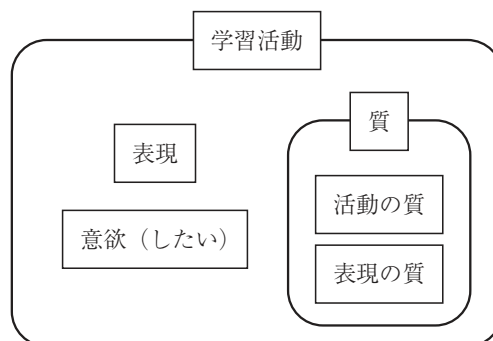


図2-2 学習活動(第1回授業後)

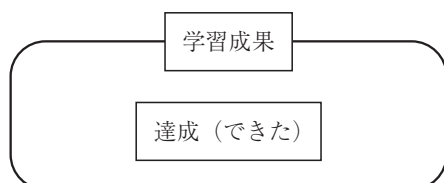


図2-3 学習成果(第1回授業後)

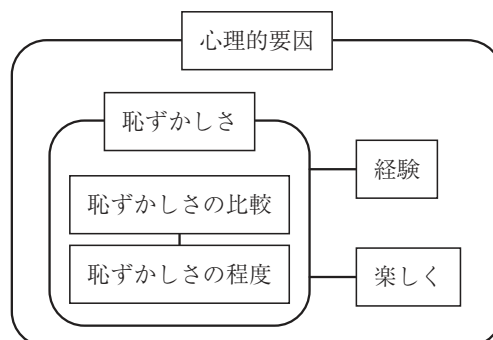


図2-4 心理的要因(第1回授業後)

性の高い個別データをタグ付けした際の総数3以下となる個別データについては割愛した。表3-2は、分類して得られたカテゴリーとそのタグの内訳について、記載された頻度の上位より、百分率の割合で示したものである。

14個のカテゴリーを上位の順からみると、「恥ずかしさの比較」16.4%、「恥ずかしさの程度」12.8%、「達成（できた）」12.3%、「活動の質」6.8%、「みんな」5.5%、「発表」5.5%、「楽しさ」5.0%、「表現」5.0%、「経験」5.0%、「表現の質」5.0%、「脚光」5.0%、「イメージ」3.7%、「自己評価」3.7%、「グループ」2.3%であった。

さらに、各カテゴリーの内容にどのような関係がみられるのか、これら抽出されたカテゴリーのグループ化を試みた。その結果、図3-1に示したように、「みんな」「グループ」「一緒」のカテゴリーは、「社会的行動」の内容としてグループ化した。次に、「活動の質」「表現の質」のカテゴリーは、「質」の小グループとした。それと同時に「イメージ」「表現」を含め、「発表」を中心として、大きく「学習活動」の内容としてグループ化し、図3-2に示した。また、「達成（できた）」「自己評価」のカテゴリーを「学習成果」の内容として、図3-3に示した。そして、「恥ずかしさの比較」「恥ずかしさの程度」のカテゴリーを「恥ずかしさ」の小グループとし、「楽しさ」「経験」「脚光」を含めた「心理的要因」の変化にかかわる内容と判断してグループ化し、図3-4に示した。

ここで、各測定時におけるカテゴリーの内容についてみる。第1回の授業後は「社会的行動」における「友達」「学習活動」における「意欲（したい）」に特徴がみられる。一方、

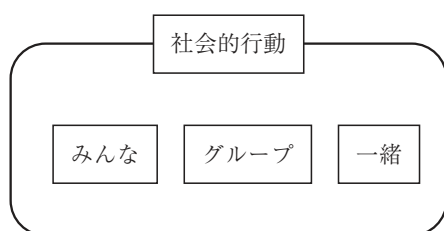


図3-1 社会的行動 (第7回授業後)

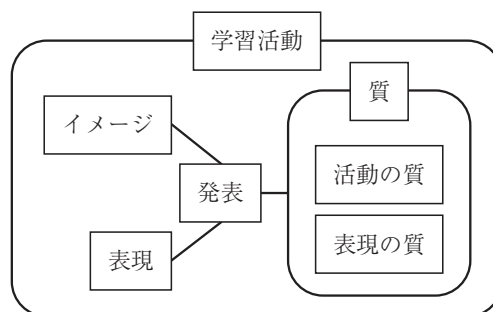


図3-2 学習活動 (第7回授業後)

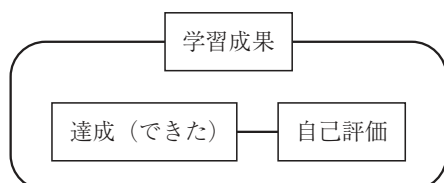


図3-3 学習成果 (第7回授業後)

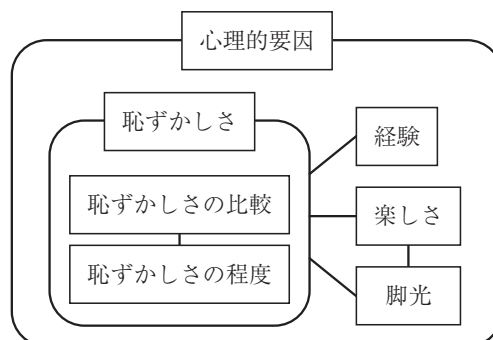


図3-4 心理的要因 (第7回授業後)

第7回の授業後は、「社会的行動」における「グループ」、「学習活動」における「発表」「イメージ」、「学習成果」における「自己評価」、「心理的要因」における「脚光」に特徴がみられ、イメージを選んで動きをつくり、発表する過程で生まれてくるものであると考えられる。

「恥ずかしさ」に関する自由記述回答のカテゴリーの割合及び内容についてみる。第1回目の授業後では「心理的要因」に関する記述が多く、カテゴリーでみると、「学習活動」における「活動の質」、「心理的要因」における「恥ずかしさ」の「恥ずかしさの比較」「恥ずかしさの程度」、「楽しく」、「社会的行動」における「みんな」の割合が高くなっている。一方、第7回目の授業後でも、「心理的要因」に関する記述が多く、カテゴリーでみると、「心理的要因」における「恥ずかしさ」の「恥ずかしさの比較」「恥ずかしさの程度」、「学習成果」における「達成（できた）」の割合が高くなっている。

4. 考察

まず、受講生の学習経験を基に考えられることを述べる。筆者ら（畑野・久山、2010）の調査では、K市立の教員から見た授業実施は3つの内容とも少なかった。今回の大学生への調査において、地域は同一でないものの、本来の意味での学習経験がかなり少ないということが明らかになった。つまり、本受講生は「表現運動」についての理解が十分ではないと考えられる。そのような現状に対して、小学校教員を目指す大学生への授業では、「表現運動」の特性をはじめ、学習のねらいや内容、指導法等、体験を通して理解を深めることが必要と思われる。そのためには心身の解放が大切であり、学習経験の少ない受講生が持っているであろう、授業実施の大きな疎外要因である「恥ずかしさ」について、大学での授業において軽減を図ることが重要であると思われる。

次に、受講生の様子について、「恥ずかしさ得点」の変化及び「恥ずかしさ」に関する自由記述回答と合わせて考える。第1回の授業のはじめには固く緊張していた受講生達の表情も、動き出すと一気に明るく変化した。そして、オリエンテーションがあり、実技時間が1時間に満たないにもかかわらず、受講生の様子や動きから、心身の解放を読み取ることができた。これは、「恥ずかしさ得点」がかなり減少したことからも裏付けられる。また、自由記述回答の結果からも、「活動の質」が良く、「みんな」で「楽しく」取り組むことで、「恥ずかしさ」が減少していったことが推察された。さらに、「表現運動は、自分が思っていたものとは違った」という内容の感想が多くみられ、第1回の授業が、「表現運動」への理解及び「恥ずかしさ」の軽減に効果的であったと考えられる。

そして、授業の回数を重ねるごとに、「慣れてきたから、恥ずかしくない」「はじめは恥ずかしかったけど、していくうちに恥ずかしくなくなった」という感想が幾多かみられた。これは、自由記述回答の結果からも裏付けられる。また、グループで動きづくりをする際に、意欲的に取り組む姿様子がみられ、自信もうかがえるようになってきた。第7回の授業後の「恥ずかし

さ得点」は、第1回の授業後よりさらに減少し、「表現運動」の経験を積むことで「恥ずかしさ」の軽減が一層図られたと考える。自由記述回答からも、「活動の質」が良く、「みんな」で工夫して動きをつくり、「発表」したことにより「達成」したという満足感を味わったことがうかがえる。

また、受講生は、小学校の「表現運動」の特性である、「自己の心身を解き放して、リズムやイメージの世界に没入してなりきって踊ることが楽しい運動であり、互いのよさを生かし合って仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わうことが出来る運動である」（文部科学省、2008）を体感しているようであった。そして、その様子から、「表現運動」の特性を知識のみならず、身体でも理解したのではないかと推察される。これらのことにより、前報（畑野・久山、2016）同様、「理解できていない」「恥ずかしい」という、「表現運動」の授業実施における阻害要因を取り除くことができた可能性があると言えられる。

畑野（1990）は、ダンスの授業の楽しさに関する因子分析研究において、男女大学生を対象として、ダンスの授業の好き嫌いについて、授業の楽しさの要因を視点として検討している。その結果、ダンスの授業の楽しさの因子として、「表現」「リズム」「鑑賞」「脚光」「達成」を抽出している。さらに、ダンスの授業の好き嫌いについては、「達成」「脚光」「リズム」によって規定されることを明らかにしている。また、「学生の身体表現への意識変化に関する研究—保育内容指導法の授業を通じて—」において、松村（2016）は、「多くの学生が『表現することのむずかしさ』に直面している」としている。そして、「15回の授業によって、多くの学生が自らの身体表現の能力を向上することができ、それは繰り返し創作を行うことで習得されたということが明らかになった。何度も繰り返すことで、「恥ずかしさ」が軽減され・・・楽しさが次の創作の原動力となる。」と報告している。これらの結果と本研究の結果を照らし合わせてみると、「経験」「楽しさ」「達成」等をキーワードとして、授業の組み立てを行っていくことが重要であると考えられる。

V. まとめ

本研究は、「表現運動」に対する理解を深め、小学校体育科における「表現運動」の授業実施の疎外要因として考えられる、「恥ずかしさ」を軽減することを目的とした。対象は、小学校教員を目指す大学生とし、授業の実践結果について検討を試みた。具体的には、幼稚園・保育所（園）から高等学校までの「表現運動系」の学習経験を3つの内容（「表現系」・「リズムダンス系」・「フォークダンス」）別に調査した。また、「恥ずかしさ」の軽減を図ることを目的とした7回の授業計画及び授業案を作成して実施し、授業前及び第1回と第7回の授業後の質問紙調査によって、「恥ずかしさ」が軽減するかどうかを検討した。それとともに、自由記述回答を基に、受講生の「恥ずかしさ」の軽減を促す要因を探った。

「表現運動系」に関する学習経験の有無について調査した結果、特に小学校での経験が少な

いことが明らかになり、受講生が「表現運動」に対して理解不足であることが推察された。第1回の授業において、受講生の様子や動きから、心身の解放を読み取ることができた。そして、回を重ねるとともに、グループで動きづくりをする際に意欲的に取り組む様子がみられ、自信もうかがえるようになった。それらの様子から、「表現運動」の特性を知識のみならず、身体でも理解したのではないかと推察された。また、授業前と第1回授業後、第7回授業後の「恥ずかしさ得点」の変化を検討した結果、本授業の学習内容は、「恥ずかしさ」を軽減させることが明らかになった。さらに、第1回授業後、第7回授業後の「恥ずかしさ」についての自由記述回答を分析した結果、「経験」「楽しさ」「達成」等をキーワードとして、授業の組み立てを行っていくことが重要であると考えられた。

本研究では、小学校教員を目指す大学生を対象とし、「恥ずかしさ」を軽減する授業計画（7回）及び授業案（導入、イメージ課題、運動課題等を中心とした学習内容）が、前報（畑野・久山、2016）同様、条件の限界はあるものの、「表現運動」に対する理解を深め、「恥ずかしさ」を軽減することに寄与するという一定の結果を見出した。今後は、対象者の学習経験等の属性による影響や、授業指導者の要因等を含めて、対象者を増やして検討を続けたい。

注

- 1) 「表現運動系」とは、幼稚園・保育所（園）における「身体表現」、小学校における「表現運動（表現リズム遊びを含む）」、中学校・高等学校における「ダンス」を指すものとする。
- 2) 「表現系」とは、小学校における「表現（表現遊びを含む）」、中学校・高等学校における「創作ダンス」を指すものとする。
- 3) 「リズムダンス系」とは、小学校における「リズムダンス（リズム遊びを含む）」、中学校・高等学校における「現代的なリズムのダンス」を指すものとする。

文献

- 安藤幸・中村久子（1994）大学専門教育改善のための現職教員のダンス指導実践に関する調査研究．日本教育大学協会保健体育・保健研究部門全国舞踊研究会，p.55.
- 福原昌恵・松本富子（1989）表現運動の学習に関わる意識構造の研究（第4報）．日本女子体育連盟紀要，1989（89）：74.
- 畑野裕子（1990）ダンスの授業の好嫌を規定する楽しさ要因の検討（Ⅲ）—大学生を対象として—．兵庫教育大学研究紀要，10：113-124.
- 畑野裕子・久山素子（2010）小学校体育科における「表現運動」の授業実施に関する現状と「表現」の授業実施促進への課題—K市立小学校教員を対象とした調査から—．神戸親和女子大学『児童教育学研究』，29：93-107.
- 畑野裕子・久山素子（2011）「表現」を取り扱う授業実施を促すためのDVD作成の試み—K市立小学校教員を対象として—．神戸親和女子大学『児童教育学研究』，30：81-93.
- 畑野裕子・久山素子（2012）教員用支援DVDを用いた「表現」の授業に関する実践的検討（Ⅱ）—K市立小学校教員を対象とした追試—．神戸親和女子大学『教育研究センター紀要』，8：35-42.

- 畑野裕子・久山素子（2016）「恥ずかしさ」の軽減を目的とした「表現運動」の授業の試み．神戸親和女子大学『児童教育学研究』，35：63-77.
- 猪鼻順子他（2009）「かかわりあい，認め合う」踊るからだ，ひらく心．第43回全国女子体育研究大会（埼玉大会）研究紀要，55-59.
- 厚生労働省編（2008）保育所保育指針（平成20年告示）．フレーベル館，p.6，p.12.
- 松本千代栄・山田敦子（1982）舞踊課題と創作学習モデル—高等学校における実験授業研究一．（社）日本女子体育連盟紀要，81.
- 松本千代栄他（1983）課題学習とダンス・イメージ —舞踊連想用語の収集・分析一．（社）日本女子体育連盟紀要，82-I.
- 松本千代栄（1985）こどもと教師とでひらく表現の世界．大修館書店，p.53，pp.57-63，p.70，pp.142-144，pp.150-152.
- 松本富子・松本恵美（1992）表現運動指導における課題と方策：群馬県小学校の現状と教育実践を促進させる要因の検討から．群馬大学教育実践研究，9：125-147.
- 松村朋子（2016）学生の身体表現への意識変化に関する研究—保育内容指導法の授業を通じて—．白鷗大学教育学部論集，10（1）：303-321.
- 宮本乙女（2009）ダンス指導ハンドブッカー初めての指導・一歩進んだ指導—Ⅱ実技指導編 表現・創作ダンス（8）対極の動きの連続から「走る一跳ぶ一転がる一見る」．女子体育，51（7・8）：46-47.
- 文部省（1999）小学校学習指導要領解説 体育編．東山書房，pp.25-26.
- 文部科学省（2008a）幼稚園教育要領（平成20年告示）．フレーベル館，p.4，pp.6-12.
- 文部科学省（2008b）小学校学習指導要領解説 体育編．東洋館出版社，pp.18-19.
- 文部科学省（2008c）中学校学習指導要領解説 保健体育編．東山書房，p.133.
- 文部科学省（2009）高等学校学習指導．東山書房，p.71.
- 村田芳子（1998）楽しい表現運動・ダンス．小学館，p.36，p.37，pp.38-41，p.49.
- 村田芳子（2009）ダンス指導ハンドブッカー初めての指導・一歩進んだ指導—Ⅱ実技指導編導入（4）リズムから表現へ—2つの入り方・4つのくずし—．女子体育，51（7・8）：24-25.
- 村田芳子・高橋和子他（2009）ダンス指導ハンドブッカー初めての指導・一歩進んだ指導—授業に役立つ情報2用語解説②学習指導要領における表現運動・ダンスの用語．女子体育，51（7・8）：16.
- 寺山由美（2009）ダンス指導ハンドブッカー初めての指導・一歩進んだ指導—Ⅱ実技指導編 表現・創作ダンス（10）群のテーマ「見る，集まる・離れる」．女子体育，51（7・8）：50-51.
- 牛山真貴子（2007）中部地区文部科学省体育実技講習会資料．
- 山下昌江（2009）私のおすすめ三分間クッキング「おもちゃの兵隊のマーチ」．女子体育，51（5）：60.